

SPRACHWISSENSCHAFT UND DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG

Ein Gespräch mit Hans Glinz

B.: Herr Glinz, was waren für Sie die wichtigsten Stationen in Ihrer wissenschaftlichen Biographie?

G.: Das ist etwas kompliziert, weil ich in zwei Teilen studierte. 1932–36 Zürich, Lausanne und Paris, für Deutsch, Französisch und Geschichte, dazu ziemlich viel Philosophie, Pädagogik und Didaktik; schon 1933 Examen als Primarlehrer, und dann in den vorlesungsfreien Zeiten oft Stellvertretungen an Schulen. 1936 Examen als Sekundarlehrer und von da an vollamtlich an Sekundarschulen tätig, für die sprachlich-historische Fächergruppe, fast immer an Schulen auf dem Land. Von 1942 an neben der

Schule weiteres Studium (heute würde man sagen: Aufbaustudium), aus Fragestellungen heraus, die sich in der Praxis ergeben hatten. 1946 Promotion mit einer Dissertation über die Geschichte der Satzgliedbegriffe, 1949 Habilitation (ermöglicht durch zeitweilige Freistellung vom Unterricht) mit dem Buch, das dann für den Druck den Titel erhielt »Die innere Form des Deutschen«. Von da an 7 Jahre Privatdozentur und Schule nebeneinander, indem ich 24 Wochenstunden Unterricht an meiner Sekundarschule erteilte und daneben, gewissermaßen als wissenschaftliches Privatvergnügen, 3 Stunden Vorlesung und Übung an der Universität Zürich hielt. 1956 gab

mir Leo Weisgerber (im Rahmen des Forschungsschwerpunktes »Sprache und Gemeinschaft«) die Möglichkeit, vollamtlich der Wissenschaft zu leben.

Darauf 1957 Berufung an die Pädagogische Akademie in Kettwig, in einer Zeit großer Veränderungen der Lehrerbildung, und dann 1965 Ruf an die neugegründete Philosophische Fakultät der RWTH Aachen und dort Aufbau des Lehrstuhls für deutsche Philologie. Das gab mir die Möglichkeit, ein Germanistikstudium grundsätzlich neu zu strukturieren, mit Hauptgewicht auf dem Textverstehen und synchroner Text- und Sprachanalyse statt auf dem Memorieren einzelner historischer Daten.

B.: Forschung und Lehre, Sprachwissenschaft und Deutschlehrausbildung, Linguistik und Didaktik – Sie haben, Herr Glinz, diesen Zusammenhang stets als einen sehr engen gesehen.

G.: Das hat sich aus meiner ganzen Lebensentwicklung heraus ergeben, und je mehr ich in die Tiefe eindrang. Nur eine Illustration dazu: Das Buch »Die innere Form des Deutschen« entstand zunächst aus der Absicht, eine neue deutsche Grammatik für Sekundarschulen zu schreiben und diese wissenschaftlich zu begründen. Und aus der wissenschaftlichen Begründung – das Ganze sollte eine Dissertation werden – wurde dann eben die 500-seitige Habilitationsschrift. Aber die Rückbindung an die Praxis, sei es in der Familie, bei der Beobachtung des Spracherwerbs bei meinen Kindern, sei es in den Schulen, die gehörte immer unablässig dazu.

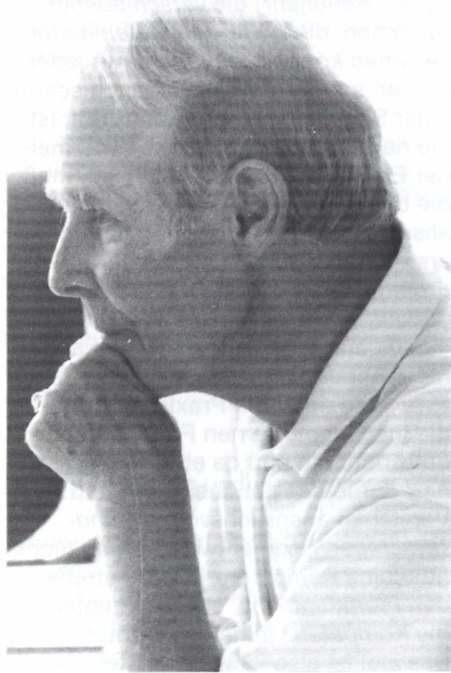


Foto: Bernd U. Biere, IDS

Prof. Dr. Hans Glinz wird im Dezember dieses Jahres 75 Jahre alt

B.: Welche Bereiche der Sprachwissenschaft sind denn für die Deutschlehrausbildung von unmittelbarem Interesse?

G.: Ja, zunächst einmal kritisches Textverstehen, mit Bewußtmachen der hermeneutischen Situation. Die Texte verstehen – die gelesenen und die gehörten – das vollzieht sich ja zunächst bei den Studenten wie bei allen Laien ganz automatisiert, größtenteils ohne kritisches Hinterfragen der eigenen Verstehensbedingungen. Darum wird so oft der gleiche Text – auch der gleiche Wissenschafts-Text – von verschiedenen Lesern so verschieden auf-

gefaßt. Das müssen die Studenten sich bewußt machen können. Und dazu müssen sie sich bewußt machen: *Wie bilden sich überhaupt Bedeutungen?* Was sind Bedeutungen, und wie einheitlich sind sie? Und wenn sie eben oft *nicht* einheitlich sind: welche Mißverständnisse oder jedenfalls Verständnisverschiedenheiten ergeben sich daraus?

Nächstes Problem: Verhältnis von Gegenwart und Geschichte. Man hat im 19. und im frühen 20. Jahrhundert immer versucht, die heutige Sprache und ihre Normen aus der Geschichte abzuleiten, z. B. wenn man sagte: »Dieses Wort hat die und die Bedeutung, weil es herkommt von dem und dem Wort aus einem früheren Sprachzustand.« Natürlich ergibt sich gegenwärtige Sprache immer aus früherer Sprache; aber in der Betrachtung können wir immer *nur von der jeweiligen Gegenwart* ausgehen und müssen die Geschichte von da aus immer wieder neu sehen. Ich halte es hier durchaus mit Faust: »Was ihr den Geist der Zeiten heißt / Das ist im Grund der Herren eigner Geist, / In dem die Zeiten sich bespiegeln.« Oder moderner gesagt: Jede Gegenwart muß sich ihre Geschichte und Geschichtsauffassung neu erwerben.

Ein weiterer Bereich, der mich immer sehr fasziniert hat, ist der *Spracherwerb* im weitesten Sinn – nicht nur in der Primärsozialisation, sondern im Lauf des gesamten Lebens. *Wie lernt* ein Kind verstehen und sprechen, zuerst in der Familie, dann in den Schulen und dann immer noch weiter, mit allem, was es im Lauf seines Lebens hört und liest? Wie ist das Verhältnis von Erstsprache und Fremdsprache, und innerhalb der Erstsprache das Verhältnis von Mundarten oder anderen Varianten zur Standardsprache, mit allen Normproblemen, die sich daraus ergeben können? Wie ist es bei Kindern mit anderen Erstsprachen (von Gastarbeitern)?

B.: Und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang noch die Grammatik?

G.: Die spielt eine relativ bescheidene Rolle. Die muß sich einordnen lassen in eine Art von Schichtungsmodell von Sprache überhaupt – ich kann das hier nur ganz grob skizzieren. Wenn man von »unten« nach »oben« geht (oder von »außen« nach »innen«), trifft man je zuerst auf die *Rechtschreibung* (für den schriftlichen Gebrauch) und auf die *Lautungen* (für den mündlichen Gebrauch). Schreibt man z. B. »da bleiben« (zwei Wörter) oder »dableiben« (ein Wort)? Sagt man »Guten Tag« oder »Gunn Tach«? Dann kommt die Schicht der *grammatischen Formen* – oft handelt es sich auch um reine »grammatische Mechanismen«: sagt man »wegen des Gewitters« oder »we-

gen dem Gewitter«? Sagt man »der Filter« oder »das Filter«? Erst über diesen drei Schichten (Rechtschreibung – Lautungen – grammatische Formen und Morphosyntaktisches überhaupt) kommt der *Zentralbereich* aller Sprache, die *Bedeutungen und ganzen Bedeutungsstrukturen*, das Semantische (mit Einbezug der sog. »Satzpläne«). Noch weiter »oben« kommt dann die *Schicht der ganzen Muster und Strategien* – Strategien für das Textverstehen, die Textproduktion (beides mündlich wie schriftlich) und für das Lernen überhaupt. Und schließlich muß man als *höchsten und anspruchsvollen* Aspekt sehen, wie sehr der *Aufbau des »Ich«*, die Selbststabilisierung und das Selbstverständnis, durch *vielfältige Sprachverwendung* bedingt ist, sehr oft in gar nicht hörbar werdendem »innerem Sprechen«. In diesem großen Rahmen hat die Grammatik, speziell die Morphosyntax, einen sicher nicht zu vernachlässigenden, aber doch grundsätzlich beschränkten Stellenwert.

B.: Da müßte sich jeder Deutschlehrer sozusagen von Hause aus für die Linguistik interessieren. Wenn man aber Deutschlehrer auf Linguistik anspricht, so stößt man heute immer noch auf eine ablehnende Haltung gegenüber unserer Wissenschaft. Woran liegt diese ablehnende Haltung Ihrer Meinung nach?

G.: Da muß ich die Deutschlehrer größtenteils in Schutz nehmen. Einmal hat jede Schule eine starke konservative Komponente. Umlernen ist immer schwerer als neu lernen, und der Spruch »Wir haben das immer so gemacht, warum sollten wir es ändern?« ist auch außerhalb der Schule verbreitet. Auf der anderen Seite muß man sagen, daß gerade Ende der 50er Jahre und Anfang der 60er, wie ich in vielen Lehrerfortbildungsveranstaltungen sehen konnte, eine große Offenheit für Beiträge seitens der Linguistik und der Sprachtheorie bestand. Dann kam aber der Einbruch der gesamten formalen, ja formalisierten Linguistik, die den *Formen* und der *Deduzierbarkeit der Formen* ein viel zu großes Gewicht beimaß – die der *formalen Korrektheit* einen Status verlieh, den diese gar nicht verdient. Wenn man die Sprachbücher der 70er Jahre anschaut, sieht man, daß hier ein »Linguistikboom« auftrat. Ein Boom ist nie gesund, es folgt darauf immer eine Depression, und jetzt sind wir in dieser Depression drin.

B.: Ein ganz unterrichtsnahes praktisches Betätigungsfeld auch für die Linguisten ist die Mitarbeit an Sprachlehrbüchern. Sie selbst haben zusammen mit Ihrer Frau Elly Glinz die Reihe der »Schweizer Sprachbücher« aufgebaut.

G.: Ja, von 1969 an. Das war aber nicht der Anfang, es begann viel früher, auch immer im Gespräch mit meiner Frau und im Vergleich der beiderseitigen Erfahrungen und Postulate. Ich habe von 1949 an jedes dritte oder vierte Semester eine Vorlesung »Sprachwissenschaft und Sprachunterricht« gehalten. 1953 wurde ich vom Verlag Klett in Stuttgart zu Gesprächen über Sprachbücher eingeladen (im Blick auf eine Neugestaltung des »Rahn-Pfleiderer«), und 1954 erhielt ich ein für mich noch verlockenderes Angebot vom Schwann-Verlag in Düsseldorf. Meine Frau war bei den grundlegenden Gesprächen immer dabei. Vom Herbst 1954 an habe ich dann zusammen mit Weisgerber, Brinkmann, Jahn, Arends, Arnold, Zimmermann und zeitweise auch Erika Essen den »Deutschen Sprachspiegel« entwickelt (in völliger Neugestaltung des ersten unter diesem Namen erschienen Schulbuchs von Jahn und Arends). Unser »Sprachspiegel« hatte zwar nicht ganz den vom Verlag erhofften wirtschaftlichen Groß-Erfolg, aber er wurde führend für die Entwicklung anderer Sprachbücher und für das Durchsetzen der Forderung, ein Sprachbuch dürfe nicht nur ein Grammatikbuch sein, sondern müsse auch zur Entwicklung von Hören und Hörverstehen, von Schreiben und Leseverstehen systematisch anleiten. In diesem Sinn habe ich dann auch von 1961 bis 1965 intensiv mitgewirkt bei der Erarbeitung der sog. »Hamburger Empfehlungen«, die erstmals den Grammatikunterricht in den Sprachunterricht insgesamt sachgerecht einzubauen versuchten.

Und bei den Schweizer Sprachbüchern, von 1969 an (der Eröffnungsband, für das 2. Schuljahr, verfaßt von meiner Frau, erschien erstmals 1972), da kam es uns zuerst einmal darauf an, dem Lehrer die Möglichkeit zu geben, daß er jeden Schüler dort abholen kann, wo dieser wirklich steht. Wir wollten wegführen vom System »Einführen – Üben – Abfragen, Prüfen – Ablegen« und hin zu einem *spiralförmigen Lernen*: also einem Lernen, bei dem alle wichtigen Dinge schon sehr früh *global gezeigt* werden, mit einem ausdrücklich *gering* gehaltenen Anspruch an *Perfektion*, worauf dann auf jeder neuen Klassenstufe das schon im Umriß Vorhandene erweitert und verfeinert wird. Insgesamt haben wir versucht, *Sprachbücher für Schüler* zu machen – Bücher, die die Schüler ansprechen, die ihnen gefallen (auch rein ästhetisch) und die sie befähigen sollen, immer mehr *selbständig* zu arbeiten. Wir raten daher auch in unsern Lehrerbüchern und Kursen den Lehrern immer wieder: »Sagt den Schülern nichts, was diese selber herausfinden können. Und sorgt vor allem dafür, daß auch die Schüler immer mehr er-

kennen können, *was in welcher Situation wie wichtig ist*«. Welchen Stellenwert hat z. B. die Rechtschreibung? Sie ist *sehr wichtig* für das Sozialprestige, aber *viel weniger* für die Kommunikation selbst. Es müßte also jeder Schüler selber einsehen können: »Ja, an der Rechtschreibung immer wieder zu arbeiten, das ist für mich so etwas wie ein nötiges Übel. Es wäre an sich gar nicht so wichtig, aber die Leute halten es eben für wichtig und beurteilen mich danach«. Das Hauptziel muß natürlich sein, die *Normen durchsichtiger* zu machen, die Schüler zur Kommunikation auf allen Ebenen zu befähigen, ihnen in erster Linie auch *Strategien für das Lesen und Verstehen* zu geben und sie insgesamt so zu motivieren, daß sie am Ende der Schulzeit nicht aufhören, im Bereich Sprache zu lernen, sondern in allen ihren kommunikativen Erfahrungen in ihrem späteren Leben den Lernprozeß weiterführen.

B.: Herr Glinz, hat Ihre praktische Unterrichtserfahrung und die Erfahrung in der Arbeit an Sprachbüchern auch Auswirkungen gehabt auf Ihre Forschung?

G.: Das läßt sich überhaupt nicht voneinander trennen. Die Forschung ging ja bei mir immer von den Erfahrungen und Bedürfnissen in der Praxis aus. Als ich 1946 mein Examen als Sekundarlehrer hinter mir hatte und im ersten Jahr meiner selbständigen Praxis (in einer Landschule) stand, ging ich einmal wieder zur Uni hinauf, und dann von dort herunter mit dem Gefühl: »Mit den Herren da oben, da kommst du nicht mehr klar; die schweben dir zu sehr im Ideen-Himmel, zu weit weg von der Realität«. Daß ich nachher aus den Bedürfnissen der Praxis heraus auf die Entwicklung neuer Kategorien für die Elementargrammatik kommen würde, im Rahmen einer umgreifenden Theorie von Sprache, und daß ich schließlich selber einer der »Herren da oben« werden würde, das hätte ich überhaupt nie für möglich gehalten.

Und noch etwas anderes zur Frage »Unterrichtserfahrung und Wissenschaft«. Wenn wir auf das Schweizer Sprachbuch angesprochen werden, hören wir oft die Meinung: »Ja, ja, du als Sprachwissenschaftler, du hast natürlich die Theorie geliefert, und deine Frau als Lehrerin, die hat die Praxis dazu geliefert«. Nichts ist falscher als das. *Beide* haben wir wichtige theoretische Entwicklungen beigesteuert und *beide* haben wir wichtige praktische Dinge gemacht. Praxis und Theorie ist für mich so eng verbunden wie klinische Erprobung und Theorie in der Medizin. Das kann ich überhaupt nicht voneinander trennen.

B.: Herr Glinz, wenn Sie in diesem Jahr 75 Jahre alt werden, so heißt das noch lange nicht, daß Sie sich aus der Forschung zurückgezogen haben. Gerade nehmen Sie in Mannheim an einer Sitzung der Kommission für Rechtschreibfragen teil, deren Vorsitzender Sie sind. Was sind Ihre großen Themen, mit denen Sie sich im Moment beschäftigen?

G.: Ja, die Rechtschreibung habe ich natürlich seit gut 40 Jahren immer im Blick gehabt, wegen ihrer Wichtigkeit für die Praxis in der heutigen Gesellschaft. Aber sie ist keineswegs mein Hauptthema. Meine gegenwärtige Arbeit – ich hoffe, daß ich sie noch zu einem guten Ende bringen kann – gilt einem Buch, das den Titel tragen soll »Sprachbuch Deutsch und Fremdsprachen – Deutsch, Französisch, Englisch, Latein«. Es soll ermöglichen, daß jeder Lehrer einer dieser Sprachen, jeder Studierende, aber auch speziell interessierte Eltern und speziell interessierte Schüler (etwa im 12./13. Schuljahr) die *verschiedenen Sprachen*, die sie lernen, *aufeinander beziehen können*. Daß nicht nur jeder Lehrer, sondern möglichst auch schon jeder Schüler erkennen kann: Hier ist die neu zu lernende Sprache von meiner Erstsprache *verschieden*, ich muß die beiden *ganz deutlich voneinander absetzen* – und hier sind Erstsprache, erste Fremdsprache und weitere Fremdsprachen *grundsätzlich gleich gebaut*, so daß ich *alles*, was ich in der einen gelernt habe, *auch für die andere* brauchen kann. Das führt dann auch zurück zu der alten Praxis-Weisheit, die man im modernen Fremdsprachenunterricht hie und da etwas vergessen hat: durch das genaue Lesen und Verstehen anspruchsvoller *fremdsprachiger* Texte entwickelt man nicht nur seine Kompetenz in der betreffenden *Fremdsprache*, sondern zugleich die *Kompetenz in der Erstsprache*. Das Ziel ist also – mit dem Titel des Aufsatzes, den ich zur Festschrift von Robert Lado (Georgetown University, Washington D.C., 1985) beigesteuert habe: »Several Languages – One Competence«. Oder deutsch gesagt: *Verschiedene Sprachen*, aber in einem Kopf eines Menschen und in einem Lebenszusammenhang.

B.: Vielen Dank, Herr Professor Glinz, und im Namen der SPRACHREPORT-Redaktion herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag.

Das Gespräch mit Hans Glinz führte Bernd U. Biere, der von 1976–1978 als wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Deutsche Philologie an der RWTH Aachen bei Prof. Glinz arbeitete.